

TITRE: ESSAI DE MODÉLISATION DE L'EXPÉRIENCE ESTHÉTIQUE

AUTEUR(S): MYRIAM LEMONCHOIS, UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

PUBLICATION: DISCOURS, USAGES, TRACES DE L'EXPÉRIENCE ESTHÉTIQUE EN CONTEXTE SCOLAIRE.
PERSPECTIVES CROISÉES.

DIRECTEURS: MARIE-CHRISTINE BEAUDRY, SYLVAIN BREHM ET JEAN-FRANÇOIS BOUTIN

PAGES: 39 - 53

URI: [HTTP://HDL.HANDLE.NET/11143/14640](http://hdl.handle.net/11143/14640)

DOI: [HTTPS://DOI.ORG/10.17118/11143/14640](https://doi.org/10.17118/11143/14640)

Essai de modélisation de l'expérience esthétique

Myriam Lemonchois, Professeure agrégée, Département de didactique, Université de Montréal

Résumé : Définir l'expérience esthétique en tant qu'objet de recherche ou d'enseignement est un défi que cet article tente de relever en parcourant la littérature de recherche. Des lectures, deux approches ont été identifiées. Elles correspondent à deux façons de définir et d'étudier cette expérience : une première centrée sur ses aspects subjectifs et sensibles ; une seconde centrée sur la relation à l'oeuvre. Quatre caractéristiques de l'expérience esthétique se dégagent de ces approches : l'engagement esthétique comme volonté de percevoir les qualités esthétiques d'une oeuvre ; les connaissances nécessaires à la contextualisation d'une oeuvre, une intelligence du sensible et une « unité » entre tous ces éléments. Ces approches de l'expérience esthétique ont des conséquences pédagogiques qui colorent l'enseignement des arts et de la littérature, mais aussi les recherches.

Mots-clés : Expérience esthétique, intelligence sensible, engagement esthétique, éducation artistique, écoles primaires et secondaires

Introduction

Qu'est-ce que l'expérience esthétique ? Quelles sont les caractéristiques identifiables de cette expérience qui permettent au chercheur de l'étudier et à l'enseignant en art ou en littérature d'amener ses élèves à la vivre en situation de création ou d'appréciation ? Plusieurs chercheurs se sont penchés sur ces questions et ont adopté différentes approches.

La recension a été effectuée sur ProQuest, une plateforme qui regroupe des bases de données de plusieurs disciplines des sciences humaines et sociales ainsi que des arts et lettres et donnent accès aux publications de plus de mille universités d'Amérique du Nord et d'Europe, publiées depuis 1861. Les textes lus sur l'expérience esthétique appartiennent surtout à la littérature de recherche anglophone, avec quelques textes en français, principalement issus d'universités canadiennes. Au total, plus de trois cents textes ont été sélectionnés, mais seulement une quarantaine ont été lus en profondeur, après avoir éliminé les recherches théoriques et celles qui n'abordaient pas des problématiques éducatives. La recension ne prétend donc pas à l'exhaustivité, elle a pour objectif de relever quelques caractéristiques attribuées à l'expérience esthétique en contexte scolaire.

L'approche structuraliste considère l'oeuvre comme un univers clos, sans référent, donc sans rapport à sa situation de production et de réception. Dans les recherches adoptant ce point de vue, le terme « expérience esthétique » n'apparaît quasiment jamais et lorsqu'il est cité, il n'est jamais l'objet de recherche ou d'enseignement. L'expérience esthétique est considérée comme un but ultime attribué à la création ou à l'appréciation des oeuvres, une conséquence heureuse en quelque sorte, mais jamais définie, sans toutefois préciser si c'est parce qu'elle est indéfinissable ou parce qu'elle est une évidence pour tous. Ce premier constat a permis d'éliminer un grand nombre de textes de la recension.

Ensuite, un deuxième constat est rapidement apparu : les textes lus se classent en deux catégories délimitées par un marqueur temporel, les années 1980, à ne pas considérer trop strictement comme marqueur chronologique, certaines recherches des années 2000 s'inscrivant dans la catégorie « avant 1980 », telles celles de Savoie (2015), Forget (2012) ou Hudyma (2007), et force est de remarquer que ce sont principalement des recherches canadiennes en arts plastiques. La première catégorie associée aux années 1980 permet de regrouper des textes assimilant l'expérience esthétique à une « expérience du sensible ». La seconde associée aux années 1990 réunit des textes qui adoptent une « approche pratique » cherchant à comprendre ce qui advient dans l'expérience esthétique, en tant que résultat de la convergence entre une oeuvre et sa réception.

L'expérience esthétique comme expérience sensible

La plupart des recherches qui adoptent une définition de l'expérience esthétique comme expérience sensible se sont déroulées avec des enfants du primaire ou de maternelle. Ce qui n'est guère étonnant, car ces recherches s'inspirent des théories sur le développement de l'enfant, longuement décrites par les psychologues depuis la fin du 19^e siècle, tel Piaget. Durant la première période dite de « intelligence sensorimotrice », l'intelligence de l'enfant se construit en fonction des sens et de son rapport sensoriel au monde. C'est pourquoi Lowenfeld (1947) affirme que l'expérience esthétique des enfants est présente dès leur plus jeune âge – une idée symbolisée par la figure de l'enfant-artiste.

Spécialiste de l'enseignement des arts plastiques, Lowenfeld soutient que les changements de représentation dans les dessins d'enfant interviennent grâce à ses expériences esthétiques vécues. Ses théories connaissent un grand succès à une époque (après le lancement du Spoutnik) où les arts doivent âprement défendre leur place à l'école face aux sciences et viennent donner de l'eau au moulin aux défenseurs de l'enseignement des arts qui insistent sur le lien entre les arts et la créativité, indispensable aux avancées scientifiques. Expérience esthétique, enfance et créativité sont mises dans le même creuset. Par exemple, Madenford (1965) propose une théorie de l'« éducation esthétique » pour développer l'habileté des enfants à exprimer leur expérience esthétique, en leur proposant des activités de création et non des activités d'appréciation d'œuvres d'art. Lowenfeld et Brittain (1975) renforcent cette idée en affirmant que l'expérience esthétique des enfants croît avec leurs expériences de création.

Ces théoriciens rejoignent Herbert Read lorsqu'il affirme que vivre cette expérience est une compétence innée qui n'a pas besoin d'être développée. Les enfants vivraient « naturellement » des expériences esthétiques en interactions avec du matériel artistique, lorsqu'ils sont engagés de manière ludique. L'expérience esthétique est équivalente à une expérience sensorielle (« *intense consciousness of the immediate experience* », Crowe, 1980, p. 8). Expérience esthétique et expérience esthésique se confondent, par conséquent les recherches adoptent une approche psychologique pour étudier les préférences artistiques des enfants, et en retirent des thématiques pour l'enseignement des arts afin de favoriser cette expérience.

Le travail de l'enseignant en art consiste à favoriser les interactions de l'enfant avec des matériaux et à entretenir un climat de classe ludique. Par exemple, Crowe (1980), qui étudie les impacts de l'expérience esthétique sur les dessins d'enfant, propose une activité pédagogique auprès d'une classe de 3e cycle du primaire, pour les amener à vivre une expérience esthétique. Il leur distribue une graine d'arachide et leur demande de faire appel à leurs cinq sens pour la décrire, ensuite, il leur demande d'imaginer et de dessiner à quoi elle pourrait ressembler, une fois devenue une « belle » plante. Dans ce type de recherche, l'expérience esthétique est évaluée au travers des changements de stade du développement graphique des enfants, ce que par ailleurs proposait le programme québécois d'enseignement des arts plastiques au primaire et au secondaire jusque dans les années 2000. Lowenfeld, Read et d'autres auteurs à la même époque attribuent à l'enseignement des arts l'objectif d'entretenir l'expérience esthétique et non de la développer, ce qui, d'ailleurs, serait inutile selon la définition qu'ils en donnent. Les pratiques d'enseignement des arts décrites au primaire sont donc étendues aux écoles secondaires, tel au Québec, où les programmes scolaires définissent trois moments dans l'enseignement des arts : le percevoir, le voir et le faire.

Les chercheurs inspirés par une définition de l'expérience esthétique comme expérience sensible puisent aussi leurs références chez des philosophes tels que Suzanne Langer (1957) qui affirme que parce que l'expérience esthétique repose sur des concepts émotionnels qui ne sont pas facilement exprimables, elle est une expérience personnelle qui ne se transmet pas par l'explication. Un lien direct est établi entre expérience esthétique et développement personnel. À partir de leurs lectures de Winnicott et d'autres psychologues, des chercheurs relient expérience esthétique et formation du soi. L'expérience esthétique est étendue à d'autres sphères : Blanken-Webb (2014) décrit le rôle de l'expérience esthétique dans la formation des enseignants, en effectuant une recherche théorique qui combine plusieurs théories ; Tooth (2010) étudie les impacts de l'expérience sur les décisions prises dans la vie quotidienne. Cette définition de l'expérience esthétique favorise le succès des approches par projet qui mettent l'art au service des autres disciplines.

Les recherches font référence à l'expérience esthétique comme une expérience qui donne du sens à la vie (Kierkegaard), comme une prise de conscience qui met le sujet au cœur de son environnement (Bergson). Au-delà d'un rapport sensoriel, c'est un rapport ontologique à soi, au monde et aux autres qui est mis en valeur. Les auteurs assimilent l'expérience esthétique à une expérience sensible, au sens large, comme ensemble de sensations (physiologique), de sentiments et d'émotion (psychologique), et on pourrait même ajouter comme manière d'être en relation avec soi, les autres et le monde (ontologique).

L'approche pratique de l'expérience esthétique

Dans les années 1980, on assiste à un tournant axé sur l'esthétique de la réception, inspiré, entre autres, par la philosophie herméneutique de Gadamer. L'expérience esthétique n'est plus considérée comme un allant de soi, mais comme une compréhension construite par un individu ou un groupe d'individus. Désormais, les chercheurs se centrent sur ce qui advient durant cette expérience, en particulier les comportements qui amènent à reconnaître un objet comme une oeuvre d'art, c'est-à-dire à en avoir une expérience esthétique.

L'expérience esthétique dépend non seulement de l'objet mais aussi de l'attitude du spectateur ou du lecteur face à une oeuvre. Elle répond à la fois à des stimuli externes (les qualités esthétiques de l'oeuvre) et à des stimuli internes (l'attention, l'engagement délibéré) (Elliott, 1991). Chacun a donc une expérience différente. Professeur de musique à l'Université de New York, Elliott (1991, 1995) considère que l'expérience esthétique s'acquiert par la pratique de la musique (interprétation et création) et par des apports théoriques et philosophiques. Selon lui, écouter une oeuvre de manière esthétique, c'est se focaliser sur ses qualités esthétiques (mélodie, rythme, timbre, dynamique, texture et organisation des éléments). L'appréciation des oeuvres et l'apport de connaissances théoriques sont réintroduits en enseignement des arts (ils avaient disparu avec l'expansion des théories sur le développement de l'enfant, dans les années 1920). Même s'il est reconnu que l'expérience esthétique ne se limite pas à l'art, une distinction entre les deux est établie. À titre d'exemple, Ginsberg (1986) différencie le fait de vivre une expérience esthétique du fait de vivre de manière esthétique une expérience : l'expérience esthétique est issue de l'attention portée à une oeuvre d'art alors qu'expérimenter esthétiquement est issu de la volonté de porter une attention particulière à n'importe quel objet en sollicitant son imagination et sa créativité. Ce mouvement en faveur de l'intégration de l'appréciation, de la critique et de l'histoire de l'art se concrétise en Amérique du Nord par l'adoption du DBAE (*discipline-based-art-education*) dans les écoles.

Parmi les études sur la réception esthétique, celles de Jauss (1978, 1988) ont connu un grand succès. L'expérience esthétique y est conçue comme une expérience de communication, elle est saisie non plus comme une expérience subjective et ineffable, mais comme une « compréhension jouissante » qui non seulement peut se communiquer mais aussi se construit dans des interactions. Centré sur l'enseignement de la littérature, Jauss (1978, 1988) attribue à l'expérience esthétique une « fonction de création sociale » : elle dépend de la mise en rapport de l'expérience littéraire et de la vie quotidienne (le monde du « lecteur »). Ainsi Allard (1994), dans son étude des pratiques des membres d'un club de cinéma-amateur, inspirée par Jauss, définit ce qu'elle appelle une « socialité esthétique » générée par l'expression d'appréciations de films validées inter-subjectivement.

Plusieurs auteurs (Bundy, 1999 ; Maquet, 1986 ; Osborne, 1986 ; Steinkraus, 1984) ont présenté des modélisations de l'expérience esthétique, mais dans les recherches consultées, c'est la modélisation de l'expérience esthétique faite par Csikszentmihalyi et Robinson en 1990 qui est le plus souvent reprise. À partir des recherches de Csikszentmihalyi (1975) sur le *flow*, ils ont décrit quatre caractéristiques de l'expérience esthétique (*perceptual, emotional, intellectual, communication*), à partir d'entretiens avec des professionnels du monde de l'art. La dimension perceptuelle est liée à la perception des éléments du langage plastique et des gestes de l'artiste ; la dimension émotionnelle aux connexions établies par le participant avec ses propres émotions ; la dimension intellectuelle aux connaissances mobilisées (histoire de l'art, contenus théoriques...) et la dimension communicationnelle au besoin de parler de son expérience en reliant l'oeuvre au vécu personnel, au contexte de création ou au vécu de l'artiste. À partir de cette définition, ils ont établi un questionnaire, *Aesthetic Experience Questionnaire Form – (AEQF)* pour mesurer l'expérience esthétique de visiteurs de musée, en reprenant ces quatre dimensions. Le test comprend 37 questions (échelle de Lickert), dont 5 pour recueillir des données sociodémographiques. Ce questionnaire est exploité dans de nombreuses recherches. Par exemple, Gangi (1998) l'utilise pour comprendre l'expérience esthétique d'adolescents engagés de manière bénévole dans une chorale pendant trois ans et Foster Ikard (2016) pour relever les impacts de l'emploi d'un appareil mobile sur l'expérience esthétique de visiteurs de musée d'art. Quant à Rosso (2004), il l'emploie pour analyser l'expérience esthétique vécue par des adultes lorsqu'ils consultent un site internet sur des oiseaux. Sans remettre en cause la validité de ce questionnaire, on constate que comme tout outil, chacun peut en faire ce qu'il veut et décider d'étendre l'expérience esthétique à toutes les expériences de la vie, en l'assimilant à une expérience sensible.

Les recherches qui adoptent une approche pratique de l'expérience esthétique l'étudient en effectuant des entretiens avec les participants et/ou à partir de leur propre expérience d'une pratique artistique ou littéraire : Latham (2009) questionne des visiteurs adultes sur les expériences exceptionnelles dans un musée ; Latta (2000) effectue des entretiens avec des enseignants et leurs élèves de 2^e cycle du primaire pour comprendre leur expérience lors de l'écoute d'une rhapsodie de Rachmaninov. Centrée sur les réponses données face à une oeuvre, cette approche de l'expérience esthétique a été bien développée en éducation muséale et dans les situations d'appréciation d'oeuvres en classe.

L'approche pratique de l'expérience esthétique a apporté des changements dans les programmes d'enseignement des arts. Par exemple, au Québec, dans les compétences « créer » et « apprécier », communes aux quatre arts aux programmes du primaire et du secondaire dans les années 2000 (danse, art dramatique, musique et arts plastiques), se retrouvent des composantes qui rappellent la nécessité d'établir des connexions (« faire des liens entre ce que l'on a ressenti et ce que l'on a examiné »), la nécessité de communiquer son expérience (« partager son expérience de création » et « partager son expérience d'appréciation »).

Lecture critique de la recension

Dans la recherche sur les impacts des projets *Libres comme l'art* dans des écoles montréalaises (Lemonchois, 2016), un fait saillant est apparu : artistes et acteurs de l'école ne relient pas de la même manière expérience esthétique et activités artistiques. Tous les artistes interrogés pensent que leur intervention dans une classe ne permet pas toujours de développer l'expérience esthétique des élèves et que cela dépend du contexte dans lequel ils interviennent, en particulier la durée de leur intervention et le mandat qui leur est donné par les enseignants. Quant aux acteurs de l'école, ils n'ont pas le même point de vue : pour eux, à partir du moment que des activités artistiques sont proposées aux élèves, ceux-ci ont la possibilité de vivre une expérience esthétique. À travers leurs points de vue se retrouve l'opposition entre les tenants d'une expérience sensible et les tenants d'une approche pratique de l'expérience esthétique.

Les recherches sur l'expérience esthétique ont apporté une connaissance plus fine de la question, mais les deux modèles présentés sont en apparence inconciliables. Par exemple, concernant l'habileté des enfants à exprimer verbalement leur expérience esthétique, les tenants de l'expérience sensible pensent qu'ils n'ont pas cette habileté tandis que pour les autres, ils en sont capables (Paul, 2008). Adoptant une approche pratique de l'expérience esthétique, Phillips (1994) met en garde contre un enseignement de la musique qui négligerait le développement de l'estime de soi à travers la musique pour valoriser des valeurs plus sociales. En tentant de ne garder que les faits saillants de ces deux modèles, quatre caractéristiques de l'expérience esthétique se dégagent de la recension de la littérature : l'engagement esthétique comme volonté de percevoir les qualités esthétiques d'une oeuvre ; les connaissances nécessaires à la contextualisation d'une oeuvre sans pour autant négliger une certaine intelligence du sensible et une « unité » entre tous ces éléments.

L'engagement esthétique

Plusieurs auteurs ont insisté sur l'importance de l'engagement esthétique comme condition première de l'expérience esthétique et l'ont décrit comme une façon particulière d'observer un objet. Ils l'ont défini comme une perception esthétique (Beardsley, 1982 ; Marquet, 1986) ; une attention portée sur les détails et les caractéristiques d'une oeuvre (Ginsberg, 1986), sur ses qualités formelles (Black, 2000 ; Lim, 2005). Par exemple, en littérature, il est associé à l'attention portée au potentiel esthétique des mots, à leur sonorité, leur rythme et leur forme (Rosenblatt, 1980), une attention toujours dirigée sur un objet (*object directless*) en percevant ses qualités et avec l'intention de voir comment celles-ci interagissent entre elles (Beardsley, 1982). Toujours en littérature, il y aurait une perception qui fait appel à tous les sens pour trouver le sens de l'oeuvre (Booman, 2000) ou encore une forme de curiosité qui amène à se poser des questions sur l'oeuvre et son contexte de création ou à en observer certains détails (Corff, 2014).

La perception « esthétique » exige un rapport à l'oeuvre particulier : c'est à la fois un engagement total (*payful engagement*) et une forme de détachement. C'est un engagement total parce qu'il sollicite à la fois des sensations, des émotions et des idées (Rosenblatt, 1932) en mettant tout son être dans l'action (Bundy, 2008). C'est une expérience participative (Ginsberg, 1986) qui exige une empathie avec les caractéristiques formelles d'un objet (Steinkraus, 1984) et une concentration sans réserve (*wholeness*) (Beardsley, 1982) qui ne se laisse pas détourner par ce qui se passe en soi et autour de soi (Booman, 2000). L'engagement esthétique implique un détachement que Osborne (1986) appelle *psychical distance* qui advient lorsque la personne est centrée sur les caractéristiques d'une oeuvre et qu'elle s'oublie en mettant de côté ses opinions et ses jugements de valeurs (Osborne, 1986). C'est un détachement de l'affect, par exemple si des choses horribles ou noires sont perçues, l'attention ne doit pas se détourner pour autant de son objet (Beardsley, 1982 ; Ginsberg, 1986 ; Shelley, 1997).

Ainsi déterminé, l'engagement esthétique peut être observable, même s'il contient des dimensions subjectives. Par exemple, Bouman (2000), qui a observé pendant quatre mois des classes du primaire pour étudier les liens entre les pratiques enseignantes en art et en littérature et l'expérience esthétique des élèves, remarque que parfois les élèves ne se laissent pas détourner de leur concentration, et ne semblent pas entendre la cloche sonner lorsqu'ils sont engagés dans un travail de création ou dans un travail d'appréciation (Bouman, 2000). En enseignement, de nos jours, l'engagement de l'élève dans ses apprentissages fait l'objet de nombreuses recherches, mais l'engagement esthétique semble exiger une façon particulière de s'impliquer, il ne peut être réduit au concept de motivation.

Les connaissances

La plupart des auteurs adoptant une approche pratique de l'expérience esthétique insiste sur l'importance des connaissances mais précisent que si elles sont nécessaires, elles ne sont pas suffisantes. Ces connaissances ont été longuement décrites par les spécialistes de l'histoire de l'art, elles sont des connaissances d'ordre artistique ou littéraire, et elles peuvent être aussi des connaissances relevant d'autres disciplines pour déterminer le contexte socioculturel d'une oeuvre. Le champ des connaissances mobilisables par l'enseignant est parfois limité et ne lui permet pas d'élargir l'expérience esthétique aux oeuvres qu'il leur arrive de juger « non esthétiques » comme celles de Duchamp (Efland, 1992).

L'ensemble des connaissances nécessaires à l'expérience esthétique peut être élargi au contexte personnel, en tant qu'ensemble de connaissances qui prélude à l'expérience, car des événements antérieurs préparent à l'expérience esthétique et déterminent l'attention portée à l'oeuvre (Corff, 2014). Lorsque nous regardons une oeuvre d'art, nous sommes influencés par notre expérience des autres images rencontrées, en particulier les images télévisuelles et des magazines, qui constituent une grande part de ce que Perkins (1994) appelle l'« intelligence expérientielle ». Pour avoir un « œil intelligent », intelligence expérientielle et intelligence réflexive (l'intelligence régulant les ressources intellectuelles) doivent s'enrichir mutuellement (Perkins, 1994). Les oeuvres d'art étant des objets culturels parfois plus hermétiques ou énigmatiques que les autres, parce que nous avons peu l'habitude de les côtoyer, notre intelligence expérientielle est habituée à s'exercer avec facilité et n'est pas préparée à l'effort nécessaire pour aborder les oeuvres d'art (Perkins, 1994). Il est donc nécessaire dans un premier temps de calmer son impulsivité, de laisser du temps à l'intelligence expérientielle de produire des intuitions et d'être régulée par l'intelligence réflexive (Perkins, 1994, p. 56).

Dans sa recherche sur l'expérience esthétique d'élèves du primaire visitant l'Art Institute of Chicago, Constantino (2005) remarque que l'enseignant assimile expérience esthétique et perception d'éléments formels et conclut que si les expériences vécues dans le musée sont sans conteste des expériences éducatives, elles ne sont pas pour autant des expériences esthétiques. En art et en littérature, une tendance « nouvelle critique » axe l'appréciation des oeuvres sur l'apport de connaissances socioculturelles où l'enseignant est un explicateur certifié et l'élève un consommateur passif (Corcoran, 1990). Cette forme d'enseignement néglige l'intelligence expérientielle des élèves et donne des mécanismes de lecture des images et des textes, qui laissent croire que seule l'intelligence réflexive est source d'expérience esthétique.

L'intelligence du sensible

La dimension sensible et subjective n'est pas absente dans les textes qui adoptent une approche pratique de l'expérience esthétique. Les pratiques d'enseignement et de recherche longuement développées par les tenants d'une expérience sensible peuvent être reprises en prenant garde de ne pas confondre expérience esthétique et expérience esthétisée, à ne pas négliger les dimensions ontologiques de cette expérience; et, enfin, à ne pas considérer qu'elle est acquise et n'a nullement besoin d'être développée (juste entretenue).

L'expérience esthétique en tant qu'expérience sensible a souvent consisté en une approche subjective et psychanalytique, qui envisage l'enseignant comme un facilitateur de réponses idiosyncrasiques et l'élève, comme un auteur de réponses hyperpersonnalisées (Corcoran, 1990). Par exemple, Latta (2000) considère que des élèves du primaire ont vécu une expérience esthétique parce qu'ils évoquent des émotions, des sentiments et des humeurs ou font état de frissons ressentis à l'écoute de la musique. Quant à Stokrocki (1984), elle décrit une approche auprès d'élèves du primaire dans un musée, qui consiste en une exploration sensorielle de diffé-

rents matériaux à manipuler, afin de les amener à percevoir des couleurs, des textures et des formes. Parce que les élèves ont été plongés dans un univers sensoriel, elle en déduit qu'ils ont vécu une expérience esthétique. Ce type de dispositifs pédagogiques ont été bien développés dans les écoles maternelles et primaires et dans les musées accueillant ces élèves. Ils relèvent d'un culte de l'émotion (Lacroix, 2001) où l'émotion « est l'objet d'une consommation immédiate, tandis qu'est rejeté ce qui se prolonge au-delà de la sensation, ce qui ondule en soi parfois longtemps, qualifiant en profondeur l'instant » (Lemonchois, 2003, p. 63). L'expérience esthétique ne consiste pas à coller ses propres émotions sur l'oeuvre ou sur l'artiste, car elles n'y sont pas directement présentes (Dewey, 2010).

La confusion entre expérience esthétique et expérience esthésique amène à rejeter en périphérie l'art et la littérature : une cacahouète peut suffire à faire effet. Si l'expérience esthétique peut être élargie, c'est par effort d'imagination (Ginsberg, 1986). Peut-on imaginer vivre une expérience esthétique dans la vie courante si on ne l'a pas expérimentée tout d'abord avec des oeuvres ? Par ailleurs, toutes les statistiques sur la fréquentation des arts et la lecture dénoncent des inégalités sociales que l'école se doit de combler. On ne peut pas prétendre offrir une éducation artistique, littéraire et culturelle en faisant fi des oeuvres et des connaissances qui s'y rattachent.

L'expérience sensible a souvent été réduite au sensori-moteur. C'est oublier que l'emploi du terme anglais *emotion* s'inscrit dans un contexte philosophique qui lui attribue aussi des dimensions ontologiques ; tandis que l'approche de Piaget s'inscrit dans un contexte cartésien qui place le logos au-dessus du sensible. En Amérique du Nord, dans un contexte fortement influencé par l'empirisme qui place l'expérience à l'origine de la connaissance, le terme « *emotion* » se rapproche du terme « sensibilité » en français et il serait abusif de le réduire aux émotions. L'expérience esthétique n'est pas assimilable à n'importe quelle expérience sensorielle, elle ne peut se réduire à ce que certains appellent une impression de satisfaction (Steinkraus, 1984) ou à une forme de plaisir (Ginsberg, 1986 ; Lim, 2005). L'expérience esthétique est comme tout autre expérience, au sens fort du terme, une expérience mémorable et transformatrice qui diffère de toutes les autres expériences (Dewey, 2010). Elle « crée de l'être » et promeut « un plus d'être, un plus qu'être » (Bachelard, 1988, p. 40), un « accroissement de soi » (Henry, 1988).

Les recherches sur l'expérience esthétique des enfants se focalisent sur leurs émotions tandis que les recherches avec les adultes tentent de prendre en compte les dimensions ontologiques de cette expérience (par exemple, le changement de rapport au monde et aux autres). Dans une perspective développementaliste qui définit l'enfance comme une longue période de dépendance durant laquelle les enfants bénéficient de la protection, de l'éducation, de la sagesse et des conseils des adultes (Landsdown, 2005), les dimensions ontologiques de l'expérience ne sont pas abordées dans les écoles par manque de reconnaissance des compétences des enfants, mais plutôt pour les protéger. Penser l'expérience esthétique des élèves du primaire et de maternelle implique donc une révision du concept d'enfance, pour sortir du modèle qui fige les capacités de l'enfant dans des stades de développement et dans une dépendance aux décisions des adultes, tandis que la convention internationale sur les droits de l'enfant adoptée par l'ONU en 1989 considère les enfants comme des acteurs sociaux dont la parole peut faire autorité. Dans l'approche pratique de l'expérience esthétique, ces dimensions ontologiques ont aussi été abandonnées, parce que c'est une affaire trop vaste à étudier (Carroll, 2001). Par conséquent, des pratiques d'enseignement ou de recherche pour aborder ces dimensions ontologiques de l'expérience esthétique à l'école seraient à développer.

Dans une approche assimilant expérience esthétique et expérience esthésique, les chercheurs tel que Latta (2000) demandent aux enfants de dire les émotions qu'ils ressentent à l'écoute d'une musique ou lors de la perception de tout autre objet artistique, comme s'il était naturel pour les enfants d'exprimer leurs émotions et leur sensibilité, parce que tout simplement ce sont des enfants. Des stades de développement découle la croyance que l'enfant a facilement accès à sa sensibilité, qu'elle est une donnée brute sans évolution possible et qu'il n'est besoin d'aucun dispositif pédagogique pour la faire émerger. La sensibilité est considérée comme une faculté passive, seule la raison se développerait par l'éducation. De nos jours, les études des neurophysiciens, telles celles de Damasio (1995), démontrent le rôle des apprentissages dans l'accroissement de la sensibilité. Il n'y a donc plus de raisons de croire que l'expérience esthétique serait naturelle chez les enfants ou qu'elle n'aurait pas besoin de dispositifs pédagogiques pour évoluer. Tout le monde ne vit pas de la même manière l'expérience esthétique, cela dépend de capacités plus ou moins développées (Osborne, 1986). Avec Damasio et Osborne, nous affirmons que l'intelligence du sensible n'est pas innée, elle doit faire l'objet d'un apprentissage.

En enseignement de la littérature, Rosenblatt (1932, 1980) a énoncé différentes pratiques qui permettent une approche sensible des œuvres : prendre en compte les attentes, les désirs et les sentiments des lecteurs ; favoriser l'exploration de la sensibilité (en sollicitant les cinq sens); favoriser l'expression des émotions en enrichissant le vocabulaire; proposer un environnement favorisant les expériences esthétiques avec une grande diversité de matériaux; encourager les élèves à donner leur point de vue et commencer les discussions à partir de leurs points de vue ; remettre à plus tard les méthodes formelles d'analyse et de critique; répéter les expériences en favorisant le contact avec les matériaux avant de donner des notions théoriques et techniques. Pour notre part, nous avons modélisé une approche sensible et imaginaire qui permet aux futurs enseignants d'expérimenter cette approche durant leur formation et de concevoir des activités en lien avec celle-ci (Lemonchois, 2017). En début de session, les étudiants ont souvent des difficultés à y répondre, mais au fur et à mesure qu'ils l'expérimentent, ils acquièrent de l'aisance. Dans un cadre rationalisant, comme l'école ou l'université, une approche sensible et imaginaire est déstabilisante. Par ailleurs, jouer avec sa sensibilité et son imagination n'est pas une pratique développée dans la vie de tous les jours si on n'a pas une activité artistique ou littéraire.

L'unité

L'approche pratique de l'expérience esthétique définit celle-ci comme une expérience qui dépend de stimuli externes et de stimuli internes : le sens de l'œuvre n'est pas contenu dans l'œuvre elle-même, mais chez le spectateur ou le lecteur qui fait des liens entre l'œuvre perçue, son vécu et le monde. L'expérience esthétique est à la fois inspection des caractéristiques de l'œuvre et des connaissances qui s'y rapportent et introspection pour en avoir une intelligence sensible. Dans la recension de la littérature, l'« unité » entre ces éléments apparaît comme « connexion » ou comme « synthèse ».

La connexion consiste à faire des liens entre ce qui est perçu et le sens qu'on peut en avoir (Beardsley, 1982 ; Ginsberg, 1986), entre le vécu et ce qui est pensé (Rosenblatt, 1980), à faire des liens entre l'œuvre, son contexte d'exposition, l'artiste, l'art d'une manière générale et soi (Shelley, 1997), à faire une application particulière de ses connaissances à l'aide ce qui est perçu (Osborne, 1986). Cette capacité d'établir des connexions ne peut se faire que par une volonté de les découvrir (*active discovery*), cette découverte active étant une des caractéristiques de l'engagement esthétique (Beardsley, 1982 ; Black, 2000).

La capacité d'établir des connexions entre soi et l'oeuvre est une compétence cognitive qui s'apprend (Osborne, 1986), elle est une des composantes de la compétence « apprécier » au programme en art du primaire et du secondaire au Québec : « faire des liens entre ce qu'on a ressenti et ce qu'on a observé ». Dans certaines recherches, telles celles de Constantino (2005), le fait que les élèves fassent des liens entre leur vie privée (famille ou expériences religieuses), des connaissances factuelles, des réponses émotionnelles et les éléments perçus est suffisant pour en déduire qu'ils ont vécu une expérience esthétique. Ce principe pédagogique est appliqué en demandant à l'élève de faire appel à sa propre histoire de vie pour comprendre l'oeuvre. Une élève du primaire qui revenait d'une visite au Musée d'art contemporain de Montréal avec sa classe m'a raconté avoir vu des oeuvres de Tousignant, un des représentants de l'abstraction géométrique au Québec, et qu'elle et le groupe d'élèves étaient restés longtemps perplexes devant la question de leur enseignant qui leur demandait de faire des liens avec leurs émotions et leur vécu. Quand je lui ai demandé comment ils s'en étaient sortis, elle a eu l'honnêteté de me répondre : « on lui a dit n'importe quoi, et elle était contente ». Il semblerait qu'établir des connexions ne soit pas suffisant pour évaluer une expérience esthétique : c'est une opération rationnelle avec laquelle il est facile de mimer un engagement esthétique.

Certains auteurs ajoutent que les connexions établies doivent mener vers une « conscience accrue » (Bundy, 2008) qui se traduit par l'impression d'un tout (Black, 2000). Établir des connexions ne consiste pas seulement à la juxtaposition de ce qui est perçu avec ce qui est ressenti en construisant un puzzle plus ou moins bancal, mais à leur fusion ou synthèse. Ce ne serait pas seulement une compréhension de l'unité de l'oeuvre où chaque élément serait relié aux autres, mais une manière de penser qui fusionne ce qui est observé et ce qui est ressenti.

Dewey attribue à l'imagination cette capacité de synthèse, l'expérience esthétique étant définie comme une « expérience imaginative » qui « est ce qui se produit quand les matériaux, différents par la qualité sensible, l'émotion et la signification en viennent à former une unité » (2010, p. 435). L'expérience esthétique n'est pas réductible à l'une de ces composantes (l'engagement esthétique, l'intelligence du sensible ou les connaissances), mais à une manière de les penser dans une unité : elle est une expérience complexe, à la fois sensorielle, émotionnelle et intellectuelle (Latham, 2009). Cette « unité inaugurant une nouvelle naissance dans le monde » (Dewey, 2010, p. 435), des connexions plus grandes que soi, une expérience qui relie en profondeur au monde et aux autres (Latham, 2009) et qui permet de découvrir quelque chose en soi et de réviser sa propre expérience (Black, 2000 ; Bundy, 2008).

Dans les recherches, cette unité de l'oeuvre est souvent traitée de manière théorique, les recherches sur le terrain se contentant d'analyser les connexions établies. On retrouve la même chose dans la plupart des documents pédagogiques. Par exemple, dans les modèles d'appréciation des oeuvres de Parsons (1986), de Dufresne-Tassé (1991) ou de Weltzl-Fairchild (1991), la notion d'unité est perçue seulement à travers les associations faites entre soi, l'oeuvre et le monde. Certes, cette capacité à percevoir l'unité s'acquiert avec l'expérience (Osborne, 1986 ; Steinkraus, 1984), mais il serait intéressant de concevoir des méthodes pour en développer l'apprentissage. Des pistes d'idées peuvent venir des recherches. Par exemple, une des caractéristiques de l'expérience esthétique est l'impression qu'elle fait perdre la notion d'identité déterminée par son âge, son temps, son milieu, etc. Cette caractéristique rappelle ce dont des participants à des expériences artistiques et culturelles font souvent part : absence de frontière entre enfants et adultes, entre personnes de culture différente... l'impression que tout le monde, quelles que soient son origine et son histoire, est relié aux autres (Kerlan, 2011 ; Lemonchois, 2007). Ce pourrait être un critère d'observation de l'expérience esthétique.

Les recherches montrent que les interactions sociales augmentent la qualité de l'expérience esthétique. Parler d'une expérience esthétique mémorable consolide le lien avec l'art, fait des liens avec un contexte personnel et permet de réévaluer le sens attribué à l'art (Corff, 2014). Un des critères d'évaluation de l'expérience esthétique pourrait être d'observer l'intérêt pour l'art ou l'ouverture à d'autres définitions de l'art qu'elle peut générer. Ceci implique de développer l'habitude d'apprécier des œuvres et de doter les élèves d'un vocabulaire spécifique (Rosenblatt, 1980). Mais l'expression de cette expérience ne peut pas consister seulement en l'expression de connexions, ce qui relève d'une activité rationnelle. C'est une expression imaginative qui crée des images mentales et synthétise les caractéristiques de l'œuvre (Shelley, 1997). L'exploitation de métaphores semble appropriée à ce type d'expression. Toutefois, cette idée peut porter à croire que la poésie est le genre le plus appropriée pour exprimer une expérience esthétique issue d'œuvres visuelles, par exemple. Ceci revient à croire que le dessin peut seul exprimer l'expérience de lecture d'un poème, et donc à déplacer dans une autre discipline artistique ou littéraire les difficultés qu'on rencontre dans la sienne.

Conclusion

Dans les milieux éducatifs, moins au fait des courants contemporains en art, la tendance est d'assimiler l'expérience esthétique à la beauté. En milieu scolaire, les définitions divergent entre deux pôles : un pôle « créativité », avec un enfant naturellement artiste, et un pôle « appréciation », avec une expérience esthétique réduite aux réponses esthétiques, c'est-à-dire aux réponses qui font des connexions entre soi et l'œuvre. La recension de la littérature, même si elle n'a pas été faite de manière exhaustive, révèle l'importance de se doter d'une définition précise de l'expérience esthétique, dans la recherche mais aussi dans l'enseignement. Les descriptions de l'expérience esthétique gagnent à rester reliées à leur contexte culturel, en particulier celui du chercheur ou de l'enseignant.

L'expérience de fusion du sensible, de l'imaginaire et du raisonné, se vit de manière complémentaire en reliant création et d'appréciation, vécu et théorique, objectif et subjectif, corps et esprit. C'est, en somme, une expérience source de bénéfices puisqu'elle accroît l'intérêt pour l'art et la littérature. Si tel est bien le cas, elle devrait donc être au cœur de l'éducation artistique et littéraire dans les écoles, mais aussi dans les institutions culturelles. Trois éléments sont importants à prendre en compte lorsqu'il s'agit de penser des pratiques d'enseignement en art et en littérature pour développer l'expérience esthétique, et les recherches qui les étudient : 1. L'art et littérature n'impliquent pas nécessairement expérience esthétique ; 2. l'intelligence du sensible n'est pas innée, elle se développe ; 3. la difficulté de penser des pratiques qui amènent les élèves à unifier des stimuli internes et des stimuli externes et à exprimer cette unité ne saurait être sous-estimée.

Bibliographie

- Allard, L. (1994). Dire la réception. Culture de masse, expérience esthétique et communication. *Réseaux*, 12(68), 65-84.
- Bachelard, G. (1988). *Fragments d'une poétique du feu*. Paris : PUF.
- Beardsley, M. C. (1982). *Some persistent issues in aesthetics*. Ithaca, New York : Cornell Press.
- Black, M. G. (2000). *Teaching for the aesthetic experience* (Thèse de doctorat ou autre titre). Lesley College, Cambridge, États-Unis.
- Blanken-Webb, J. (2014). *Educating the self through aesthetic experience* (Thèse de doctorat). University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Bouman, K. (2000). *Connective lightning: an exploration of the aesthetic experience in schooling* (Thèse de doctorat ou autre titre). State University of New York.
- Bundy, P. (1999). *Dramatic tension: towards an understanding of tension of intimacy* (Thèse de doctorat inédite). Griffith University, Queensland, Australie.
- Bundy, P. (2008). Creating opportunities for aesthetic engagement: reflections from a drama classroom. *Applied Theatre Research*, (3). Repéré à https://www.griffith.edu.au/__data/assets/pdf_file/0011/54965/creating-opportunities.pdf.
- Carroll, N. (2001). *Beyond aesthetics: Philosophical essays*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Corcoran, B. (1990). Reading, re-reading, resistance: versions of reader response. Dans M. Hayhoe et P. Parker (dir.), *Reading and response* (p. 132-146). Philadelphie : Open University Press.
- Corff, B. L. (2014). *Psychological context of aesthetic experience : an exploration of memorable art appreciation events* (Thèse de doctorat). Fielding Graduate University, Santa Barbara, États-Unis.
- Constantino, T. E. (2005). *Teaching for aesthetic experience: a dual case study of the mediating influence of curriculum and pedagogy on students' experiences visiting an art museum* (Thèse de doctorat). University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Crow, D. A. (2012). *You're there in the time slip: a hermeneutic exploration of aesthetic experience in musicking through the lens of Mihalyi Csikszentmihalyi's flow state theory* (Thèse de doctorat). Southern Illinois University.
- Crowe, S. (1980). *The effects of sensory/aesthetic experiences upon the drawings of children at the second grade level* (Thèse de doctorat). Ohio State University.
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety: experiencing flow in work and play*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Csikszentmihalyi, M. et Robinson, R. (1990). *The art of seeing: an interpretation of the aesthetic encounter*. Santa Monica : The Getty Center for Education in the Arts.
- Damasio, A. R. (1995). *L'Erreur de Descartes. La raison des émotions*. Paris : Odile Jacob.
- Dewey, J. (2010). *L'art comme expérience*. Paris : Gallimard.
- Dufresne-Tassé, C. (1991). L'apprentissage de l'adulte au musée et l'instrument pour l'étudier. *Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 16(3), 281-290.

- Efland, A. (1992). Ralph Smith's concept of aesthetic experience and its curriculum implications. *Studies in Art Education*, 33(4), 201-209.
- Elliott, D. J. (1991). Music as knowledge. *Journal of Aesthetic Education*, 25(3), 21-40.
- Elliott, D. J. (1995). *Music matters: a new philosophy of music education*. New York : Oxford University Press.
- Forget, A. (2012). *Vers la convivialité créatrice : un parcours d'accompagnement artistique axé sur l'expérience esthétique conscientisée* (Mémoire de maîtrise). Université de Chicoutimi.
- Foster Ikard, C. (2016). *The aesthetic experience, flow, and smart technology: viewing art in a virtual environment* (Thèse de doctorat). Walden University, Minneapolis.
- Gangi, R. J. (1998). *A longitudinal case study of the musical/aesthetic experience of adolescent choral musicians* (Dissertation doctorale). Columbia University, New York.
- Ginsberg, R. (1986). Experiencing aesthetically, aesthetic experience, and experience in aesthetics. Dans M. Mitias (dir.), *Possibility of the aesthetic experience* (p. 61-78). Boston : Martinus Nijhoff Publishers.
- Henry, M. (1988). *Voir l'invisible. Sur Kandinsky*. Paris : François Bourin.
- Hudyma, L. L. (2007). *Lustrous threads in the artist's life tapestry: the meaning of early childhood aesthetic experience* (Mémoire de maîtrise ou autre titre à préciser). University of Regina.
- Jauss, H. R. (1978). *Pour une esthétique de la réception*. Paris : Gallimard.
- Jauss, H. R. (1988). *Pour une herméneutique littéraire*. Paris : Gallimard.
- Kerlan, A. (2011). L'atelier de l'artiste, laboratoire démocratique d'une nouvelle normativité? *Sens public*. Repéré à http://www.sens-public.org/article.php3?id_article=894
- Lacroix, M. (2001). *Le culte de l'émotion*. Paris : Flammarion.
- Landsdown, G. (2005). *Les capacités évolutives de l'enfant*. Florence, Italie : Unicef, Centre de recherche Innocenti.
- Langer, S. (1957). *Problems of art: ten philosophical lectures*. New York : Scribner.
- Latham, K. F. (2009). *Numinous experiences with museum objects* (Thèse de doctorat). Emporia University, Emporia, États-Unis.
- Latta, M. M. (2000). *Enfleshing aesthetic play: giving expression to teaching and learning aesthetically* (Thèse de doctorat). University of Calgary.
- Lemonchois, M. (2003). *Pour une éducation esthétique. Discernement et formation de la sensibilité*. Paris : L'Harmattan.
- Lemonchois, M. (2007, août). *Dimension culturelle des enseignements et travail enseignant*. Communication présentée au Congrès international de l'AREF (Actualité de la recherche en éducation et en formation), Strasbourg, France). Repéré à www.congresintaref.org
- Lemonchois, M. (2016). La participation des élèves aux projets *Libres comme l'art*. Différences de points de vue entre les acteurs de l'école et les artistes. Dans A. Kerlan et A. Robert (dir.), *Enfants et artistes ensemble. Recomposition de l'enfance, refondation des politiques de l'enfance* (p. 117-136). Nancy : Presses universitaires de Nancy.
- Lemonchois, M. (2017). *Approche sensible, imaginaire et raisonnée du langage plastique*. Montréal : Éditions JFD.

- Lim, B. (2005). Aesthetic experience in a dynamic cycle: implications for early childhood teachers and teacher educators. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 25(4), 367-373.
- Lowenfeld, V. (1947). *Creative and mental growth*. New York : MacMilan.
- Madenford, W. J. (1965). *A phenomenolgy of the aesthetic and art education* (Thèse de doctorat). Pennsylvania State University.
- Maquet, J. (1986). *The aesthetic experience: an anthropologist looks at the visual arts*. New Haven : Yale University Press.
- Osborne, H. (1986). What makes an experience aesthetic? Dans M. Mitias (dir.), *Possibility of the aesthetic experience* (p. 117-138). Boston : Martinus Nijhoff Publishers.
- Parsons, M. (1986). The place of a cognitive approach to aesthetic response. *Journal of Aesthetic Education*, (20), 107-111.
- Paul, P. M. (2008). Using verbal reports to investigate children's aesthetic experiences with music. *Journal of Music Therapy*, 45(4), 427-442.
- Perkins, D. N. (1994). *The intelligent eye: learning to think by looking at art*. Los Angeles : J. Paul Getty Trust.
- Phillips, K. H. (1994). Rationales, round three. *Music Educators Journal*, 80(5), 8.
- Rosenblatt, L. (1932). *Literature as exploration*. New York : D. Appleton-Century Company Inc.
- Rosenblatt, L. (1980). What facts does this poem teach you? *Language Arts*, (57), 386-394.
- Rosso, J. (2004). *Observation as an experience: using the aesthetics of John Dewey as a model for inquiry* (Thèse de doctorat ou autre titre). Pepperdine University, Malibu.
- Savoie, A. (2015). Aesthetic experience and creativity in arts education: Ehrenzweig and the primal syncretistic perception of the child. *Cambridge Journal of Education*, 47(1), 53-66.
- Shelley, R. K. (1997). *The construction of a working model of aesthetic experience: implications for music education* (Thèse de doctorat ou autre titre). Pennsylvania State University.
- Steinkraus, W. (1984). *Philosophy of Art*. Lanham, États-Unis : University Press of America.
- Stokrocki, M. (1984). The meaning of aesthetic awareness for preschoolers in a museum class. *Art Education*, 37(2), 12-16.
- Tooth, A. B. (2010). *The role of aesthetic experience in the timing of nontraditional students' decision making* (Thèse de doctorat). Capella University, Minneapolis.
- Weltzl-Fairchild, A. (1991). Describing aesthetic experience: creating a model. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 16(3), 267-280.